



**Roskilde
University**

Kompetencetænkning som fornyelse af universiteternes uddannelsestænkning?

Evaluering af projektet "Fra kvalifikationstænkning til kompetencetænkning"

Nielsen, Birger Steen; Hutters, Camilla

Publication date:
2007

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Nielsen, B. S., & Hutters, C. (2007). *Kompetencetænkning som fornyelse af universiteternes uddannelsestænkning? Evaluering af projektet "Fra kvalifikationstænkning til kompetencetænkning"*. Roskilde Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

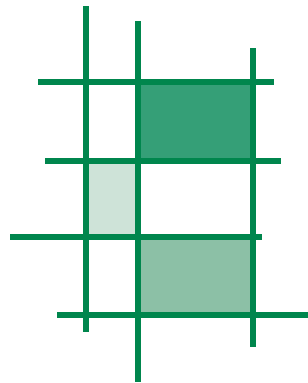
Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Birger Steen Nielsen & Camilla Hutters

KOMPETENCETÆNKNING SOM FORNYELSE AF UNIVERSITETERNES UDDANNELSESTÆNKNING?

Evaluering af projektet
"Fra kvalifikationstænkning til kompetencetænkning"



UNIPÆD – Enhed for universitetspædagogisk udvikling og efteruddannelse
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning
Roskilde Universitetscenter 2007

Birger Steen Nielsen & Camilla Hutter
*Kompetencetænkning som fornyelse af universiteternes uddannelsestænkning?
Evaluering af projektet "Fra kvalifikationstænkning til kompetencetænkning"*

1. udgave 2007

© Roskilde Universitetscenter 2007

Sats: Vibeke Lihn

ISBN: 978-87-7349-703-6 (pdf)

UNIPÆD – Enhed for universitetspædagogisk udvikling og efteruddannelse
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning
Roskilde Universitetscenter
Universitetsvej 1, P10
4000 Roskilde

Projektet har været støttet af
ELU – Efteruddannelsesudvalget for Længerevarende Uddannede

Indhold

Forord	4
1. Projektet: "Kompetencebeskrivelser – fra kvalifikationstænkning til kompetencetænkning"	5
2. "Fra pensumtænkning til kompetencetænkning". Forundersøgelsens hovedpointer.....	6
3. "Fra kompetencebeskrivelser til undervisningspraksis". Efteruddannelseseksperimentet	8
4. Resultater og nye spørgsmål	16
5. Planlagte og mulige videreførelser.....	19

Forord

Projektet "Kompetencebeskrivelser – fra kvalifikationstænkning til kompetencetænkning" blev i 2006-07 gennemført på Roskilde Universitetscenter ved det daværende Institut for Uddannelsesforskning. Projektet blev finansieret af Efteruddannelsesudvalget for Længerevarende Uddannede (ELU) og udført i regi af Universitetspædagogisk Efteruddannelse (UNIPÆD) med Camilla Hutters som projektleder. Mette Mogensen var medarbejder på den første del af projektet, mens Leif Emil Hansen, Søren Dupont og Birger Steen Nielsen på forskellig vis har bistået undervejs. Fra januar 2007 har Camilla Hutters haft orlov fra RUC til fordel for en stilling i Højskolernes Hus, og projektledelsen er herefter blevet overtaget af Birger Steen Nielsen.

Formålet med den følgende afrapportering er primært at samle op på erfaringerne fra det efteruddannelsesforløb, der udgjorde projektets kerne. Samtidig tegner rapporten et billede af det samlede projekt og opridser en række fremtidsperspektiver og videreførelsesplaner. Vi vil gerne takke projektets følgegruppe – Hanne Leth Andersen, Jens Tofteskov, Anita Lindquist Henriksen, Vibeke Andersen, Arne Carlsen, Thomas Lejre og Bent Gringer – der gav vigtige input til designet af efteruddannelseskurset. Også en tak til kursusedtagerne, der med deres engagement alle bidrog til et spændende forløb – og til ELU for finansiering af projektet.

Birger Steen Nielsen og Camilla Hutters
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning
Roskilde Universitetscenter august 2007

1. Projektet: "Kompetencebeskrivelser – fra kvalifikationstænkning til kompetencetænkning"

Baggrunden for projektet var de nye krav til universiteterne om kompetencebeskrivelse af studier og studieelementer, relateret til Universitetsloven, den nye uddannelsesbekendtgørelse og i et bredere perspektiv til "Bolognaprocessen" med dens målsætning om, at universitetsuddannelsernes (faglige og erhvervsrelevante) slutkompetencer skal beskrives og ekspliciteres. Formålet med projektet blev formuleret således: "Formålet med projektet er at udvikle, gennemføre og evaluere et efteruddannelsesforløb for ansatte med ansvar for universitetsuddannelsernes tilrettelæggelse. Kurset skal, med udgangspunkt i deltagernes erfaringer, udvikle en model for kvalitetssikring, der sætter deltagerne i stand til at omsætte kompetencebeskrivelser til konkret uddannelsestænkning og -praksis." Selv om projektet umiddelbart rettede sig mod universitetsuddannelserne, blev det antaget, at det også ville have en åbenlys relevans i forhold til de øvrige videregående uddannelser, således at erfaringerne med projektet også ville kunne bruges til "at udvikle uddannelses tilbud til underviserne på disse uddannelser, evt. i samarbejde med repræsentanter for CVU".

Det var en grundantagelse i projektet, at kravet om kompetencebeskrivelse af uddannelserne nødvendigvis ville – eller burde! – "åbne op for mere grundlæggende refleksioner omkring studiernes organisering og målsætninger", og projektets sigte var derfor "at medvirke til at udvikle redskaber, der kan håndtere [denne] udfordring" og om muligt at skitsere en "samlet model for kvalitetssikring og -udvikling af universitetsuddannelserne". Projektbeskrivelsen identificerede tre dimensioner:

1. Omsætning af kompetencemålene i konkrete læringsstrategier, herunder en "systematisk og dynamisk evaluering og kvalitetsudvikling af universitetsuddannelserne".
2. Understøttelse og facilitering af dialogen med aftagerne, herunder relatering af denne dialog til uddannelsestænkningen.
3. Udarbejdelse af uddannelsesplaner for de studerende, herunder målretning af dialogen mellem vejledere og studerende omkring fremtidige læringsmål.

På denne baggrund blev der skitseret et eksperimentelt efteruddannelsesforløb, inspireret af "aktionslæring" og "aktionsforskning". Projektbeskrivelsens teser blev nærmere undersøgt og uddybet i en "forundersøgelse", der som *for*-undersøgelse skulle danne grundlag for den konkrete udformning af uddannelseseksperimentet, men som *for-undersøgelse* også havde karakter af et selvstændigt analytisk bidrag til projektet som sådant.

2. "Fra pensumtænkning til kompetencetænkning". Forundersøgelsens hovedpointer

Forundersøgelsesrapporten blev udarbejdet af Camilla Hutters i samarbejde med Mette Mogensen. Birger Steen Nielsen fungerede som sparringspartner i forhold til arbejdet med rapporten. Den diskuterer den samfundsmæssige baggrund for kompetencetænkningens indtog i uddannelsessystemet, herunder selvfølgelig især universiteterne, men lægger hovedvægten på en diskussion af, hvad kravet om kompetencebeskrivelser kan betyde for universiteternes undervisningspraksis. Dette afspejler sig i rapportens titel; "Fra pensumtænkning til kompetencetænkning, der markerer en konkretisering af den oprindelige projekttitel "Fra kvalifikationstænkning til kompetencetænkning" i retning af en stærkere vægt på forandringsprocessernes pædagogiske dimensioner og konsekvenser.

Indledningsvis slås det fast, at udgangspunktet først og fremmest er "ønsket om at tilpasse universiteterne til en række udefrakommende udfordringer" (s. 7), fastholdt i stikord som internationalisering og udviklingen af et globalt uddannelsesmarked. Perspektivet er både at indrette universiteternes uddannelses- og undervisningstilbud efter disse krav og at understøtte de studerende i at træffe kvalificerede og informerede uddannelsesvalg. Det konkluderes, at det, der ved første øjekast kan ligne en bureaukratisk øvelse (arbejdet med kompetencebeskrivelserne), på længere sigt kan forandre "hele tankegangen omkring, hvad en universitetsuddannelse er" (s. 10). Der er tale om "en helt ny uddannelses-tænkning, hvor fokus er på den studerendes læringsudbytte snarere end lærerstyret og pensumbaseret undervisning" (s. 11). *Learning outcome* – hvad bliver de studerende i stand til at gøre – hedder det i EU-sammenhæng. Omsat til kompetencer: "*can do*".

Den nye kompetencetænkning er tæt forbundet med begreber som f.eks. livslang læring, et bredere blik på læring i arbejdslivet samt anerkendelse af "realkompetencer". På den ene side mister uddannelse sin centrale position som *det* privilegerede sted for udvikling af kompetencer, men på den anden side sker der også en opskrivning af uddannelse, bl.a. i forbindelse med tendenser til en stigende akademisering af flere og flere uddannelser. Under alle omstændigheder skal uddannelserne omorienteres i retning af *learning outcome* og *employability*. Det er i hvert fald én, og den officielt dominerende, udlægning af kompetenceorienteringen, mens kompetence-begrebet i sig selv er modsætningsfyldt, flydende og genstand for uafsluttede fortolkningskampe. Men centralt i de ministerielle rapporter står kravet om at styrke samspillet mellem uddannelsessystemet og erhvervslivet. Det er først og fremmest det, beskrivelsen af uddannelsernes slutkompetencer skal tjene til. Men virksomhederne skal også "integreres mere i selve undervisningen" (s. 15), i form af betoningen af et aftagerperspektiv, men faktisk også i form af forskellige former for direkte inddragelse.

Men ét er officielle programerklæringer, noget andet uddannelsesinstitutionernes omgang med dem. Gennem forskellige empiriske nedslag på tre forskellige universiteter viser forundersøgelsen, *hvor* forskelligt man på uddannelsesinstitutionerne har grebet arbejdet med kompetencebeskrivelser an. Men nogle fælles, indbyrdes sammenhængende problemstillinger kan identificeres, herunder

- spørgsmålet om, hvordan progression i uddannelserne kan beskrives: ud fra faglige eller læringsmæssige kriterier?
- spørgsmålet om, hvordan man undgår, at fokus på kompetencer i (nye) arbejds- og evalueringsformer kommer til at gå ud over (tilegnelsen og evalueringen af) den "faglige viden";

- spørgsmålet om, hvordan den nødvendige institutionelle uddannelses-sammenhæng og en øget opmærksomhed mod personlige læringsforløb og udviklingsplaner kan spille sammen, et spørgsmål, der også er relateret til krav og ønsker om øget modulisering;
- spørgsmålet om, hvem der skaber sammenhængen i de studerendes kompetencedannelse: ligger det i studieordningerne, i undervisningen, hos de studerende selv?
- spørgsmålet om, i hvor høj grad kompetencemål kan og skal fastlægges og standardiseres.

Grundlæggende anlægges der den vinkel på kompetenceorienteret eller -baseret undervisning, at den må være *studentcentreret*. Det er kernen i "skiftet fra curriculumtænkning til kompetencetænkning", og det markerer også den centrale udfordring for arbejdet med udformningen af kompetencebeskrivelserne og omsætningen af dem i uddannelsespraksis, i rapporten sammenfattet i spørgsmålet om, "hvordan der skabes sammenhæng mellem kompetencebeskrivelser som hhv. styrings- og læringsredskab" (s. 47). Kompetencebeskrivelserne skal være et "omdrejningspunkt for dynamik og samspil", idet de forskellige dynamikker i kompetencearbejdet, der skal spille sammen, fastholdes i en trekants-model, hvor trekantens vinkler angives som "undervisning og studieplanlægning", "aftagernes kompetencebehov" og "de studerendes kompetencebehov". Kompetencebeskrivelserne kan anskues som andet og mere end en nødvendig bureaukratisk opgave, de rummer tværtimod "et stort potentiale til at fungere som *et refleksionsværktøj*" for de enkelte studier. Som et sådant refleksionsværktøj vil kompetencebeskrivelserne kunne "danne udgangspunkt for en sammenhængende kvalitetssikring og kvalitetsudvikling på de enkelte studier" (s. 49). Således førte forundersøgelsen til en forskydning af projektets perspektiv væk fra en ide om at udvikle en *generel model* for kvalitetssikring og -udvikling af universitetsuddannelserne og over mod den mere kontekstsensitive og åbne ide om at udvikle refleksionsværktøjer, der kan indgå i udviklingen af den konkrete undervisningspraksis. Projektets efteruddannelseseksperiment var et forsøg på at skabe et læringsrum, hvor arbejdet med kompetencebeskrivelserne kunne konkretiseres i retning af et sådant refleksionsværktøj.

3. "Fra kompetencebeskrivelser til undervisningspraksis". Efteruddannelseseksperimentet

3.1 Deltagere, form og indhold

Efteruddannelseskurset "Fra kompetencebeskrivelser til undervisningspraksis" blev planlagt som et sammenhængende seminarforløb over 5 gange, hvoraf de 4 første seminarer var endagsarrangementer på RUC, mens det 5. havde form af et 2-dages internat i Nyborg. Hovedansvarlig og gennemgående seminaransvarlig var Camilla Hutters, bistået på forskellig vis af Søren Dupont, Leif Emil Hansen og Birger Steen Nielsen.

Det var en væsentlig pointe, at kurset skulle samle deltagere fra forskellige universitetsinstitutioner og med forskellige funktioner i forhold til arbejdet med kompetencebeskrivelser og -implementering. Det lykkedes til fulde. Ud af 61 tilmeldte blev der udvalgt 26 deltagere, der repræsenterede 10 forskellige universiteter og omfattede funktioner som studieadministration, studieledelse, studievejledning, VIP og pædagogisk konsulent.

I sin form orienterede kurset sig primært efter "aktionslæring", hvor ideen er at forbinde erfaring, refleksion, metodeudvikling og ny praksis i såkaldte "lærende cirkler". Der blev derfor gennem kurset løbende indlagt aktiviteter, der kunne give deltagerne mulighed for at dele og diskutere erfaringer, reflektere over oplæg og input, aktivt deltage i metodeudvikling og omsætte erfaringerne fra kurset i ny praksis.

Konkret betød det en opbygning af de 4 første seminargange, hvor hovedelementerne var en vekslen mellem *oplæg* ("*spots*") ved indbudte gæster (fagfolk/eksperter) med tilknyttet diskussion, efterfulgt af *erfaringsworkshops*, hvor deltagerne i grupper på 5-6 personer (der var gennemgående fra gang til gang) diskuterede seminargangens tema med afsæt i *deltagerspørgsmål*. Deltagerne havde på forhånd hver især skullet maile en sides besvarelse af deltagerspørgsmålene til de øvrige deltagere i ens gruppe (og til kursusholderen). Med afsæt heri diskuterede man så i de enkelte erfaringsworkshops hinandens indspil og forberedte en fælles *fremlæggelse* for de øvrige seminardeltagere. Hver seminargang afsluttedes med en kort grupperefleksion over de vigtigste pointer, efterfølgende sammenfattet i en *gruppeløgbog*, som gruppemedlemmerne skiftedes til at føre. Til hver seminargang var der udvalgt fagligt læsestof som forberedelse og baggrundslæsning til temaet.

Et eksempel på deltagerspørgsmål, relateret til temaet for 2. seminargang "Studerendes kompetencedannelse":

- Hvilke kompetencer er de vigtigste for de studerende at lære på dit studie/universitet?
- Hvordan – gennem hvilke tiltag/metoder – understøttes de studerendes kompetencedannelse?
- Hvilke udfordringer oplever I på dit studie/universitet i forhold til at understøtte de studerendes kompetencedannelse?

Foreslåede stikord, som grupperne kunne orientere sig efter med henblik på deres fremlæggelse af arbejdet i erfaringsworkshoppen:

- Hvilke udfordringer er vi blevet opmærksomme på dels i deltagerpræsentationerne, dels i dagens spot?
- Hvilke interessante metoder/løsninger/redskaber er vi blevet opmærksomme på i hhv. deltagerpræsentationer og spot?
- Hvilke spørgsmål vil vi gerne udforske i det videre kursusforløb (specielt i forhold til at udarbejde en model for kvalitetssikring af studerendes kompetencedannelse)?

Kursets 5 seminarange blev planlagt ud fra den model, der var et resultat af forundersøgelsen, og hvor dynamikkerne i kompetencearbejdet blev beskrevet som et samspil mellem tre dimensioner, illustreret som vinklerne i en trekant: Undervisning og studieplanlægning – De studerendes kompetencebehov – Aftagernes kompetencebehov. Seminarforløbet havde karakter af en progression, hvor deltagerne skulle rundt om disse forskellige perspektiver, diskutere dem i forhold til deres egne – forskellige – erfaringer og perspektiver, for så til sidst at konkretisere diskussionerne til refleksionsværktøjer med relevans for deres forskellige interesser og funktioner.

De 4 første seminarange fandt sted med et interval på mellem 2 og 4 uger. De havde følgende temaer:

- 1. seminarang: *Læring og kompetencedannelse*
 - Spot: Lars Ulriksen, DPU: "Fra kompetencetænkning til undervisningspraksis"
- 2. seminarang: *Studerendes kompetencedannelse*
 - Spot: Sue Palmer, Egde Hill University, UK: "How to develop students' skills. Introduction and exercises in relation to the English PDP-system (Personal Development Planner)"
- 3. seminarang: *Evaluerende og udvikling af undervisning*
 - Spots: Helle Mathiesen, Aarhus Universitet: "Sammenhæng mellem kompetenceudvikling, undervisning og evaluering i et systemteoretisk perspektiv"
 - Leif Emil Hansen, RUC: "Evaluerende – kontrol eller udvikling"
- 4. seminarang: *Samarbejde med universitetets aftagere*
 - Spots: Christian Helms Jørgensen, RUC: "Universitetsuddannelser mellem profession og employability"
 - Anita Lindquist Henriksen, KU: "I dialog med aftagerne. Erfaringer fra KUA's Erhvervskontakt". (Oplægget udgik pga. sygdom.)

5. og sidste seminarang var det afsluttende 2-dages internat. Her var overskriften: *Kvalitet og kvalitetsudvikling*. Der var planlagt spots om "Kvalitetssikring set udefra, oppefra og nedefra", dels ved Linda Andersen, RUC, om "Kvalitet i undervisningen", dels ved Inge Enroth og Eva Broegaard fra EVA om bl.a. akkreditering. (Pga. sygdom blev alene EVA-oplægget gennemført, v. Eva Broegaard.) Men hovedpunktet på internat-seminaret var et gennemgående gruppearbejde, hvor deltagerne skulle konkretisere selvvalgte *udviklingsprojekter* med henblik på viderearbejde eller implementering på deres respektive institutioner. Formuleringen af projekttemaer og formering af grupper omkring de forskellige temaer var foregået som afslutning på den 4. seminarang. Her havde deltagerne udvalgt de problemstillinger, som de fandt særligt vigtige og relevante, og i sammenhæng med denne prioritering dannet grupper, der til forskel fra de blandede grupper, de hidtil havde været placeret i, blev dannet omkring ensartede eller beslægtede jobindhold. Der blev dannet grupper om følgende 5 temaer:

- *Tema 1:* Hvordan kan kompetencemål omsættes i konkret projektarbejde? Hvordan kan vi beskrive progression i denne forbindelse?
- *Tema 2:* En kompetencebeskrivelsesmodel – med flere detaljerings-/specifikationsmuligheder ("fem centrale ord til en bordherre")

Udvikling af et "kompetencehjul" – med mange niveauer/link, helt ud til læseplaner, uv-materialer og lign. ("harmonikaen kan være skubbet helt sammen eller trukket helt ud")

Hvordan laver man "den gode studieordning"?

- *Tema 3: En dansk PDP – hvordan?*

Hvordan kan der udvikles en interaktiv kompetence-portefolio – koblet til kursus/eksamensforløb? (jf. e-læring ved SDU)

Hvordan kan vi synliggøre tiltag mod frafald (mentorordninger og lign.)?

Hvordan synliggøres "andre" kompetencer (fx studieforløbsbeskrivelser ved RUC, TekSam)?

Udvikling af en "Studieboks" – en elektronisk portefolio, som kan suppleres livslangt – kan fx bruges af alumne-netværk (Medicin ved SDU; PDP som element i evaluering)

- *Tema 4: Målbeskrivelser, karakterbekendtgørelse – hvordan kan det kobles til undervisningsudvikling og eksamen?*
- *Tema 5: Udvikling af en dansk model for evaluering af kurser/uddannelser*
Dialog med alle brugergrupper ifm. evaluering.
Dokumentation, formalisering: hvordan kvalificerer det undervisningen ("kan det rituelle udnyttes fornuftigt")?

På internatet arbejdede grupperne ud fra nedenstående spørgsmål på at konkretisere temaerne til udviklingsprojekter. Undervejs var der indlagt øvelser og udvekslinger på tværs af grupperne, der lagde op til, at hver enkelt gjorde sig klart, hvad hun eller han gerne ville have med sig hjem fra kurset, og som førte til, at vigtige problemstillinger blev fastholdt, som f.eks. "Hvordan motiveres og involveres de fagansvarlige bedst muligt?" eller: "Hvordan kan man helt konkret involvere de studerende?". Spørgsmålene til arbejdet med at formulere udviklingsprojekterne var følgende:

- Fokus. Hvad skal projektet?
- Problem, udfordring, idé
 - Baggrund
 - Projektets sigte?
- Hvem skal gennemføre projektet?
Aktører, ejerskab, organisatorisk forankring?
Hvilke ressourcer er til rådighed ifht. at gennemføre projektet?
- Hvornår – timing?
- Hvordan?
Plan for gennemførelse. Tiltag, skridt, milepæle
- Opfølgning, evaluering
Vurdering: Er den ønskede udvikling opnået?

Gruppernes arbejde resulterede i en række *initiativer*, der umiddelbart blev fastholdt på følgende måde:

GRUPPER:	FÆLLES:
<i>Gruppe 1:</i> Afprøvning af progressionsmodel. Møde medio marts. Mål er artikel til DUN	Evt. fælles temanummer af DUN-tidsskrift
<i>Gruppe 2:</i> Erfaringsudveksling 8. maj	Mailingliste med information om videre arbejde + arrangementer
<i>Gruppe 3:</i> Undersøge muligheder for fælles projekter / efteruddannelse (fx. i SCKK-regi, globaliseringspulje) Evt. nationalt afdækningsprojekt med efterfølgende netværksdannelse.	Fælles ansøgninger.
<i>Gruppe 4:</i> Udarbejde kompendium + manual om kompetencebeskrivelser og ny karakterbekendtgørelse. Færdig uge 8 + 9. Erfaringsudveksling omkring planlægning af workshops	Gæste hinandens workshops Fælles opfølgningsworkshop i maj. 12 – 16, evt. SDU eller i KBH. Temaworkshop i oktober. Mulige temaer: ○ akkreditering ○ artikelskrivning.
<i>Gruppe 5:</i> Pilotprojekt omkring kursusevalueringer på jura. SN.materiale klar i april	Etablering af erfagrunder evt. om kursusevalueringer.

I forlængelse af internatet udfyldte deltagerne et 4-siders evalueringsskema, hvor der blev spurgt til deres vurderinger af kursets forskellige dimensioner. Denne evaluering danner en del af grundlaget for den følgende diskussion (afsnit 4.2).

Der blev senere på foråret inviteret til et opfølgende 1-dagsseminar i juni 2007 på RUC. Indholdet i seminaret skulle være en tilbagemelding og status over arbejdet med at implementere og videreføre de udviklingsprojekter, der var blevet formuleret på internatet, samt en mere almen drøftelse af hele kompetencetemaet i forhold til en bredere universitets- og samfundspolitisk dagsorden med afsæt i et oplæg af Henrik Kaare Nielsen (på baggrund af hans seneste bog *Konsument eller samfundsborger*). Så godt som alle deltagerne gav udtryk for en principielt stor interesse i seminaret, men kun et mindretal kunne deltage på det pågældende tidspunkt, hvorfor seminaret måtte aflyses. Der vil i efteråret 2007 blive inviteret til en konference, hvor status og opfølgning i forhold til udviklingsprojekterne vil få en fremtrædende plads (jf. nedenfor, afsnit 6).

3.2 Forløb, resultater og perspektiver

Vi vil nu betragte kursets forskellige dimensioner i deres samspil inden for det samlede forløb med henblik på at vurdere eksperimentet i forhold til dets intentioner og begrundelser, sådan som de blev formuleret i projektformuleringen og udfoldet i forundersøgelsen. I den oprindelige projektbeskrivelse var det overordnede sigte med udgangspunkt i deltagernes erfaringer at "udvikle en model for kvalitetssikring, der sætter deltagerne i stand til at omsætte kompetencebeskrivelser til konkret uddannelséstænkning – og praksis." Forundersøgelsen flyttede perspektivet væk fra ideen om en generel model til mere praksisnære refleksionsværktøjer.

Samlet kan man sige, at kursusforløbet viste, hvor langt der kan være fra en generel politisk beslutning om at indføre kompetencebeskrivelser til den faktiske implementering heraf. Ofte er man tilbøjelig til at glemme mellemregningerne. Kursusforløbet afdækkede, hvor svært det er at konkretisere den pålagte opgave, hvis man vil gøre den til mere end en bureaukratisk øvelse og bruge den som en åbning mod en mere studentercentreret tilgang til universitetsuddannelserne. Opgaven med at udforme kompetencebeskrivelser er i sig selv fyldt med vanskeligt forenelige modsigelser, og den kræver derudover en håndtering, der er sensitiv over de specifikke sammenhænge, man arbejder i. "Implementering" er først og fremmest også at træffe en lang række valg, der skal forsøge at afbalancere meget forskelligartede forhold og interesser. Det blev mere og mere klart, efterhånden som kurset skred frem. Lad os se på dets forløb.

Kurset bragte deltagere sammen, der alle havde ansvar i forhold til udarbejdelsen og implementeringen af kompetencebeskrivelser på deres respektive (i øvrigt temmelig forskelligartede) universitetsinstitutioner, men samtidig – og det var netop en pointe – med en meget forskellig funktionsvaretagelse. I praktisk taget alle evalueringssvar angives det som en særlig kvalitet ved kurset, at man fik lejlighed til at udveksle erfaringer både på tværs af institutioner og på tværs af forskellige positioner i universiteternes stillingsstruktur. Som et – mindre – problem anføres det, at denne blanding også indebar, at det kunne tage (for lang) tid at etablere den nødvendige gensidige forståelse i (især) gruppearbejdet, målt i forhold til den tid, der stod til rådighed for diskussioner baseret på erfaringsudveksling.

Gevinsten ved deltagersammensætningen, der altså overskyggede dette problem, var af indholdsmæssig art, idet den enkeltes institutions- og funktionsbestemte erfaringer og synspunkter blev udfordret gennem erfaringsudvekslingen. Derved kunne de få tydeligere konturer i forhold til deres særlige betingelser, men evt. også blive korrigeret eller udvidet gennem sammenligningen med andre forståelser, tilgange og vilkår. For så vidt en velkendt pointe, men ikke mindre betydningsfuld af den grund – og ofte undervurderet. Det er vel ikke helt ualmindeligt, at personer med fælles funktioner (fx studieledere) mødes på tværs af institutioner, men selv det er nu ikke særligt udbredt. Mere usædvanligt er det nok, at man mødes på tværs af funktioner (i hvert fald ud over de enkelte studiers sammenhænge), men netop i forhold til de opgaver, som indførelsen af kompetencebeskrivelserne indebærer, må en sådan samtale anses for at være af afgørende betydning. Betragter man universitetsuddannelserne ud fra den studerendes studie- og læringsforløb, bliver det indlysende, at der er behov for en samstemning af de forskellige professionelle funktionsområder. Både de organisatorisk-administrative og de undervisnings- og vejledningsmæssige funktioner skal – i højere grad end tilfældet er i dag – orientere sig eksplicit mod dette perspektiv.

Kursets centrale sigte var jo netop at kæde hele spørgsmålet om kompetencebeskrivelser tæt sammen med (en ny form for) uddannelsestænkning, både forstået i et undervisningsmæssigt og et læringsmæssigt perspektiv. Deltagersammensætningen skulle lægge op til en fælles forståelse og dermed også en bredere forankring heraf på de forskellige studier/institutioner, og den indholdsmæssige tematisering af de 4 første seminargange (og delvist den 5.) skulle lægge op til en fokuseret og samtidig tilstrækkeligt bred tilgang til opgaven.

Temaerne, der på forhånd blev udmøntet i spots, deltager spørgsmål og udvalgt baggrundslitteratur, var formuleret ud fra forundersøgelsens fokuspunkter og gav således et alsidigt, men alligevel koncentreret indspil til arbejdet på kurset. Deltagerne gav i deres evaluering udtryk for, at de fandt alle temaerne relevante, men de kom ikke til at spille en lige stor rolle i arbejdet. Det var især de to første temaer, der fik betydning, altså temaerne om "læring og kompetencedannelse" og "studerendes kompetencedannelse". Det fremgår både af evalueringerne og af de projekttemaer, som deltagerne formulerede til det afsluttende internatseminar. 4 ud af de 5 temaer kan umiddelbart relateres til de to første seminar-temaer, idet dog elementer af det 3. tema ("evaluering og udvikling af undervisning") også kan siges at indgå, men ud fra evalueringerne at dømme spillede denne temagang ikke afgørende ind. Derimod blev der ikke eksplicit arbejdet med temaet om "samarbejde med universitetets aftagere" og – af gode grunde – heller ikke med temaet om "akkreditering", der først blev præsenteret på internatet.

Dette forhold kan have at gøre med oplægsholdernes gennemslagskraft: Lars Ulriksen første gang og Sue Palmer anden gang – hvor man i forhold til Sue Palmer vel også må indregne den særlige opmærksomhed som et udenlandsk oplæg på forhånd vil tiltrække sig, og måske også det forhold, at PDP-systemet for de fleste af deltagerne (som ikke havde en baggrund i uddannelsesforskning og læringsteori) fremtrådte som ”noget helt nyt”. Men det kan også have at gøre med, at disse to første temagange var dem, der stærkest korresponderede med projektets og forundersøgelsens og dermed også kursets hovedanliggende. Derfor kom de jo også først. Og endelig også, at de nok lå tættere på de fleste deltagers umiddelbare praksishorisont. Samtidig må man dog fastholde, at uanset disse prioriteringer, så bidrog alle temaerne til at tegne et samlet billede af problematikken omkring kompetencebeskrivelserne, som dannede baggrund for de konkretiseringer, deltagerne til sidst valgte at beskæftige sig med – valg, der jo ganske enkelt også var bestemt af deres særlige interesser og jobfunktioner.

For en betragtning af kurset i sin helhed kan dette give anledning til følgende overvejelser: Kurset har forsøgt at opfylde to formål: *For det første* har det sigtet mod at give en tilstrækkeligt bred introduktion til væsentlige (og jo også indbyrdes sammenhængende!) problemstillinger, der knytter sig til den nye, pålagte opgave med at kompetencebeskrive uddannelserne. Inden for denne brede tematisering har det i særlig grad sigtet mod at skabe en opmærksomhed om de nye muligheder og forpligtelser i form af en stærkere orientering eller en omorientering i retning af en ”studentcentreret undervisning”, som indføringen af en ”kompetencetænkning” kan siges at åbne for, og som i hvert fald er en mulighed, hvis relevans der argumenteres for i forundersøgelsen. I denne dimension har kurset således skullet have en introducerende og tematiserende karakter. Det må siges at være opfyldt – selv om de valgte tematiseringer og vinkler selvfølgelig principielt kan diskuteres (jf. yderligere nedenfor, afsnit 5).

Men *for det andet* har kurset samtidig sigtet mod, at deltagerne i løbet af kurset i et erfaringsbaseret gruppearbejde skulle udarbejde praktiske ”refleksionsværktøjer” i form af modeller, procedurer el. lign., der kunne forbinde arbejdet med kompetencebeskrivelserne med en mere omfattende ”kvalitets-sikring og kvalitetsudvikling på de enkelte studier”. Man kan sige, at dette perspektiv blev forberedt gennem arbejdet med de forskellige temaer de 4 første gange, og til sidst søgt udmøntet i formuleringen af ”udviklingsprojekter” (på det 4. seminar) og den efterfølgende konkretisering af disse projekter (på internatseminaret).

Disse to formål gik ikke uden videre op i en højere enhed. På den ene side må man fastholde, at den brede tematisering var en vigtig forudsætning for, at horisonten for det konkrete, erfaringsbaserede arbejde med udviklingsprojekterne ikke blev snævret for stærkt ind. Men på den anden side blev dette arbejde i en anden henseende måske alligevel snævret ind. *Dels* i den forstand, at det erfaringsbaserede arbejde på de 4 første seminarer ikke nåede så langt eller i dybden med spørgsmålene. Det fremgår umiddelbart af gruppelogsnotaterne, der gennemgående dokumenterer seriøse diskussioner og erfaringsudvekslinger, men af gode grunde ikke, hvad man kunne kalde egentlige, problematiserende gennemarbejdninger af de præsenterede temaer. Og det nævnes også i evalueringerne, hvor det umiddelbart bindes til forhold som, at der var for lidt tid til gruppearbejdet, eller at man ikke fik udvekslet med tilstrækkeligt mange af de andre deltagere (man var i faste grupper). Og *dels* i den forstand, at de ekspert-indspil, der kom til at danne afsæt for – og dermed også præge – det afsluttende arbejde med udviklingsprojekterne, jo, uundgåeligt, var begrænsede (med *deres* særlige ensidigheder) og ikke i større omfang var blevet gennemdiskuteret og holdt op mod andre tilgange.

Inden for rammerne af et kursus af denne art, herunder dets mulige tidsmæssige omfang, må dette siges at være uundgåeligt. Specielt tidsfaktoren er væsentlig. At mødes – ved siden af det daglige arbejde – så relativt hyppigt, som det her var tilfældet (og fraværet var forbløffende lille) – kan i sig selv være vanskeligt at passe ind i et dagligt tidsskema, der for de fleste i forvejen opleves som komprimeret. Men hvis et erfaringsbaseret arbejde skal udfoldes, så kræver det tid. I kursusorganiseringen var der lagt op til et arbejde imellem seminarerne af et vist omfang, dels med henblik på forberedelse til seminarerne (læsning) og dels med henblik på forberedelse af arbejdet med udviklingsprojekterne på internatet. Men,

som det umisforståeligt fremgå af evalueringen, så blev denne forberedelse – med beklagelse – stort set sorteret fra. I den forstand skulle kontinuiteten genetableres på ny hver gang, og arbejdet på internatet i en vis forstand også starte fra scratch. Til gengæld forløb det så intensivt, koncentreret.

Disse forhold er afgørende i forhold til en vurdering af resultatet af kurset. Man kan ikke uden videre sige, at kurset har resulteret i en model for kvalitetssikring, der har sat deltagerne i stand til at omsætte kompetencebeskrivelser til konkret uddannelsestænkning og -praksis, sådan som den oprindelige projektformulering lagde op til. Resultatet er et lidt andet, måske vigtigere. Deltagerne har fået en bred introduktion til problemstillingen med vægt på bestemte tematiseringer, som de kan arbejde videre ud fra; og de har på områder, de selv har valgt at prioritere som særligt vigtige for deres arbejde, været med til at formulere konkrete udviklingsprojekter, som de umiddelbart kunne gå i gang med på deres respektive institutioner, understøttet af de netværksrelationer, de har opbygget gennem kurset. Hvad man med rimelighed kan kalde "model-agtig" heri, ligger altså ikke i "en generel model, der kan implementeres", men derimod i en opmærksomhed mod (nok i mindre omfang en praktisk træning i), *hvordan* man kan gribe centrale sider af indførelsen af kompetencetænkningen på universiteterne an – idet "hvordan" her både går på spørgsmål og sammenhænge, man skal være opmærksom på, og på mulige praktiske modeller, man kan lade sig inspirere af eller tænke op imod (som fx PDP). En særligt vigtig indholdsmæssig side blandt de ting, der blev fremhævet, ser vi i de behov, der blev formuleret, for at udvikle pædagogiske eller didaktiske svar på bevægelsen fra "pensumtænkning" til "kompetencetænkning". Det er ikke blot eller bør ikke først og fremmest være en bureaukratisk (pligt-)opgave. Og det er derfor også en opgave, der kræver en bred involvering af alle grupper på universiteterne, med de studerende i centrum.

Betegnelsen "refleksionsværktøjer" må forstås i forhold til et sådant "hvordan". Det er et resultat, der i en vis forstand måske nok har at gøre med de ovennævnte begrænsninger i kursussammenhængen, men som jo også er mere adækvat i forhold til substansen i selve sagen, end udarbejdelsen af "generelle modeller" ville have været. Kompetencetænkningen betegner nok en udfordring og opgave, der er fælles for universiteterne, men som man på de forskellige institutioner og studier nødvendigvis må finde specifikke svar på.

Sådan ser det ud, hvis man betragter kurset i forhold til deltagernes læring. I forhold til en vurdering af kurset som et *efteruddannelseseksperiment* kan det give anledning til forskellige overvejelser, hvis eksperimentet skal danne udgangspunkt for tilsvarende initiativer, og altså i denne forstand vurderes som en mulig "model". Man må således overveje, om balancerne mellem de forskellige dimensioner og arbejdsformer skulle justeres, herunder hvordan man evt. kunne styrke en progression i det erfaringsbaserede, praksisrettede workshoparbejde, sådan at dette arbejde ikke først blev "konkret" på internatet, som det formuleres i en af evalueringerne. Men måske er det ikke en oplagt mulighed, hvis man samtidig vil satse på en så bredt sammensat deltagerkreds, som tilfældet var her, noget, der – som vi har set – var gode grunde til, og som blev højt værdsat. Man ville ikke uden videre kunne minimere det nødvendige, men måske også omstændelige gensidige forståelsesarbejde, idet det overhovedet er en forudsætning for en egentlig Kooperation.

En anden overvejelse kunne gå på forholdet mellem bredde og fordybelse i forhold til de temaer, der blev introduceret. Som vi har set, var der temaer, der blev introduceret, men ikke grebet af deltagerne. Det er jo ikke blot et spørgsmål om den enkelte oplægsholder, men også om selve prioriteringen af det givne tema. Skulle man fx snarere have valgt flere forskellige indspil til færre temaer, fx i form af opfølgninger på de to første seminarganges tematiseringer, frem for præsentationen af nye temaer? Fx ville man så have kunnet komme mere i clinch med en af de problemstillinger, som i forundersøgelsen fremhæves meget stærkt, og som også har fundet vej ind i kursets titel, nemlig spørgsmålet om kompetencebeskrivelsernes implikationer for undervisningspraksis – en af de (få) uddybninger, der også efterlyses i evalueringen. Det hører imidlertid også med til billedet, at flere nævner, at man forestiller sig at vende tilbage til den litteratur, man ikke nåede at få læst op til de enkelte seminargange, og således retrospektivt kompensere

for noget af den manglende dybde. Det er mere end en detalje. "Lærende cirkler" betegner nemlig ikke blot en organisatorisk form, som var en inspiration for tilrettelæggelsen af kurset. Det betegner også en forståelse af læring, som noget uafsluttet og mangfoldigt, ikke-lineært. Læringen fortsætter, man vender – under nye betingelser, i andre situationer – tilbage til det, man har beskæftiget sig med, men måske ikke gennemarbejdet særlig grundigt. Det er et vigtigt, ja, det vigtigste resultat, man kan opnå af et bestemt undervisnings- eller kursusforløb.

I forlængelse af disse overvejelser kan man sige, at måske kan svarene på de rejste spørgsmål slet ikke gives inden for rammerne af et eller flere kurser af denne type (selv om en række ting selvfølgelig kan udskiftes, suppleres eller afstemmes bedre). Svarene skal i stedet søges i forhold til en bredere diskussion af, hvilke initiativer og læreprocesser, der skal til på universiteterne, hvis man skal gøre den pålagte opgave om indførelse af kompetencebeskrivelser til et afsæt for en reel kvalitativ nyorientering af studierne. Efteruddannelsesaktiviteter kan i denne sammenhæng have en vigtig funktion, men må ikke stiliseres som *midlet* til en sådan fornyelse. Afgørende er, hvordan en fornyelsesproces *institutionaliseres* på universiteterne, noget som man måske kunne have gjort til et stærkere tema.¹ Det modsvarer en af de centrale pointer i forundersøgelsesrapporten, hvor der jo netop lægges op til, at omlægningen fra en ensidig pensum- eller curriculumtænkning til en kompetencetænkning ikke alene kan være en opgave for et lag af professionelle uddannelsesansvarlige på universiteterne, men må forankres i det daglige samspil mellem studerende og personale (fra lærere til administratorer). Det er en fornyelse, der uundgåeligt også berører spørgsmålet om, hvad der kan og skal være universiteternes samfundsmæssige opgave i dag, og i forlængelse heraf, hvad et universitetsstudium i dag kan og skal være.

1 Vigtigheden af en *institutionalisering* af fornyelsesprocessen i modsætning til *ensidigt* at lade den blive båret af flygtige projekt- og kursusaktiviteter viste sig også i forhold til en detalje i nærværende projekt. Da deltagerne meldte tilbage på invitationen til at deltage i et opfølgningsseminar et lille halvt år efter internatet, var der allerede flere, der havde skiftet job eller jobfunktioner. Der skal ikke mange af den slags – ganske almindelige – skift til, før en projektgruppe eller et netværk ophører med at eksistere.

4. Resultater og nye spørgsmål

På de valgte præmisser må efteruddannelseskurset således betragtes som et vellykket eksperiment. Det er også, hvad deltagerne samstemmende giver udtryk for. Det fungerede, både i kraft af deltager-sammensætningen og i kraft af den erfarings- og praksisorienterede arbejdsform, som et inspirerende læringsrum, og det dannede – i tæt sammenhæng hermed – grundlag for en netværksdannelse, som deltagerne umiddelbart efter kurset vurderede meget højt. Hvorvidt dette eller disse netværk vil vise sig midlertidige eller have en mere stabil karakter, er ikke et spørgsmål om kursets kvalitet, men vil være afhængigt af andre, opfølgende aktiviteter – lokalt på de enkelte institutioner eller på tværs i deltagerkredsen. Måske kunne en sådan stabilisering af netværket/netværkene understøttes af initiativer (fx af IT-mæssig karakter, noget der i evalueringen blev efterlyst af flere deltagere), der kunne have været indbygget i kurset, men som også vil kunne iværksættes ved en opfølgning (jf. nedenfor).

Kurset (og projektet i sin helhed) blev koncipieret og udbudt i en situation, hvor man på universiteterne stod midt i arbejdet med at formulere kompetencebeskrivelser af studierne. Det havde således en umiddelbart praktisk appel, samtidig med at dets sigte var at bidrage til at løfte denne opgave ud over en blot bureaukratisk horisont ved at tematisere de studie- og læringsmæssige implikationer af kompetencetænkningen som en potentiel gevinst eller fornyelse af universiteternes traditionelle undervisningspraksis og hele opfattelse af deres egen rolle, således som det tydeligt fremgår af forundersøgelsesrapporten. I dette perspektiv var fokuseringerne i kurset velvalgte og velbegrundede, inklusive de fravalgte sådanne fokuseringer altid indebærer. At fokus var velvalgt, fremgår også af den store interesse, der viste sig at være for kurset.

Men netop fordi kurset på en gennemgående vellykket måde indfrie sin målsætning, samtidig med at den første "runde" i kompetencebeskrivelserne af uddannelserne er ved at være overstået, giver det anledning til at genoverveje bestemte problemstillinger i tilknytning til den nye kompetenceorientering. En sådan genovervejelse vil have karakter af at formulere nye spørgsmål, der kan indgå i diskussioner om, *hvilken* fornyelse kompetenceorienteringen kan og skal bidrage til. Afslutningsvis skal der her skitseres et par af disse mulige spørgsmål. Udgangspunkt er forundersøgelsens identificering af modsigelser og dilemmaer i den aktuelle samfundsmæssige "kompetencedagsorden", og overvejelserne har således også karakter af en efter-refleksion over projektet.

1. Forundersøgelsen beskriver, hvordan kompetenceorienteringen må ses som element i en omfattende samfundsmæssig og politisk dagsorden (stikord: globalisering, fokus på uddannelserne som konkurrenceparameter, stærkere erhvervsorientering, den mulige omformning af uddannelserne til en vare m.v.). Samtidig kan den også siges at korrespondere med de samfundsmæssige nyorienteringer, som kommer til udtryk i unges orienteringsmønstre i forhold til uddannelses- og erhvervsvalg.² Det skal ikke uddybes her. Men det er oplagt, at dette under alle omstændigheder markerer en modsigelsesfuld dagsorden, der er stærkt politisk accentueret, selv om den ofte fremstilles som en simpel "udviklingsnødvendighed". I forundersøgelsen vises det, hvordan dette kommer til udtryk i form af fortolkningskampe om, hvad selve nøgleordet "kompetence" kan og skal betyde.

I det videre arbejde med udmøntning af kompetenceorienteringen forekommer det derfor nødvendigt, at man eksplicit reflekterer denne dimension. Det blev også tydeligt gennem diskussionerne på kurset, hvor det blev et gennemgående tema, og hvor det også blev tydeligt, at mange af de vanskeligheder, der

2 Det har Camilla Hutter analysert i sin ph.d.-afhandling *Mellem lyst og nødvendighed. En analyse af unges valg af videregående uddannelse*, Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde 2004. Afhandlingen påpeger blandt andet, at øget individualisering og svagere forbindelse mellem uddannelse og arbejde er med til at rammesætte de unges uddannelsesvalg.

kunne være med at blive "konkrete" og "praktiske" netop også havde at gøre med de indbyggede vanskeligheder og modsigelser i selve opgaven "kompetencebeskrivelse af uddannelserne". Hvis ikke man i fællesskab fastholder en sådan refleksion, vil en bestemt tolkning med politiske implikationer under alle omstændigheder gøre sig gældende. Hvis "samfundet", som universitetet skal rette sig mod (og indrette sig efter), reduceres til arbejdsmarkedets "aftagere", og aftagerne reduceres til "erhvervslivet", så er der allerede sket en drastisk reduktion af universitetets mulige samfundsmæssige opgave. Og tilsvarende vil horisonten for de studerendes læring indsnævres og ensidiggøres. Kompetenceorientering træder i *dette* perspektiv i modsætning til et dannelsesperspektiv, hvor man dog godt kunne forestille sig en – ganske vist spændingsfyldt – enhed af en kompetence- og en dannelsesorientering. En gammel problemstilling, der skærpes markant i den aktuelle situation: Der findes ingen "neutrale" udmøntninger af kompetenceorienteringen. Dette er under ingen omstændigheder et argument imod, at universiteterne også har et ansvar for deres studerendes fremtidige arbejds- og beskæftigelsesmuligheder, men et argument for, at dette ansvar varetages med et udsyn – i stedet for snæversynet at udlevere de studerende til de netop aktuelle, men hurtigt skiftende arbejdsmarkedskonstellationer.

Derfor må diskussionen om kompetenceorienteringens implikationer for studierne og undervisningen forbindes med en diskussion om universiteternes opgave i samfundet i dag. Det er som sagt ikke et spørgsmål om at politisere denne diskussion, men om at gøre den eksplicit i dens politiske implikationer – og dermed også synliggøre forskellige udviklingsperspektiver.

2. Diskussionen om universiteternes samfundsmæssige opgave(r) har mange dimensioner. En af dem, der skal peges på her, er spørgsmålet om det ændrede forhold mellem forskellige *vidensformer* og forskellige *former for vidensproduktion*. Det er et spørgsmål, der i mainstream-diskussionen bl.a. er tematiseret som forholdet mellem modus 1 og modus 2 viden, men som også kan og skal differentieres yderligere og anderledes. Når denne dimension fremdrages her, er det fordi det aktuelle spørgsmål om en øget erhvervs-orientering af uddannelserne ikke meningsfyldt kan føres, uden at *karakteren* af den viden, man taler om, og som man forestiller sig, universiteterne skal skabe, gøres til genstand for en fri diskussion. Det kan aldrig være universiteternes opgave at stå for en vidensskabelse, der i det væsentlige blot er en refleks af det vidensbehov, der aktuelt efterspørges af samfunds- og erhvervsliv. Det vil blokere både kritik og fornyelse – til skade for *hele* samfundet.³

3. Der er en tæt forbindelse herfra til den vigtige diskussion af, *om* og i givet fald *hvordan* undervisning og vejledning kan gøres "studentercentreret", sådan som det anslås i forundersøgelserapporten. Man kan meget vel formulere en vigtig side af dette spørgsmål som et potentielt dilemma mellem en faglig curriculum- eller pensumtænkning vs. en læringsorienteret kompetencetænkning, der i højere grad har blikket rettet mod, hvad de studerende faktisk lærer (fagligt, men også i en bredere forstand), end mod, hvad de "har været igennem" (og her menes der fagligt, ikke hvad de har måttet stå igennem!). Men rent bortset fra, at denne figur også indebærer et vanskeligt spørgsmål om sikring af fagligheden inden for rammerne af en kompetenceorienteret undervisning, sådan som det også blev gjort til et tema på kurset, så gør det en forskel, om man i studentercentreringen indtænker et dannelsesperspektiv eller snarere ser den som et spørgsmål om "arbejdsmarkedsrettede læringsbaner".

I diskussionen af, hvad studentercentrering i dag kunne være, vil det i øvrigt være oplagt, at man også så på de inspirationer og erfaringer, der ligger i den del af den *danske* universitetstradition, der har arbejdet med gruppe- og projektarbejde. Det er en tradition, der nok har været knyttet særligt til bestemte universiteter, men som jo i dag vinder genklang bredt i universitetsverdenen. Man behøver ikke nødvendigvis gå over åen efter vand. Men det er også oplagt, at denne tradition under indtryk af de nye

3 Spørgsmålet om universiteternes samfundsmæssige opgave og forskellige vidensformer diskuteres i et bæredygtighedsperspektiv i Birger Steen Nielsen og Kurt Aagaard Nielsen: *En menneskelig natur. Aktionsforskning for bæredygtighed og politisk kultur*. Frydenlund 2006, kapitel 8: "Universitetspraksis og pluraløkonomi".

betingelser må gentænkes og fornyes. Studentercentrering er en logisk implikation af kompetencetænkningen. Men det er bestemt ikke noget, der kommer af sig selv. I den aktuelle situation ser det snarere omvendt ud: kombinationen af kompetencebeskrivelser, ny karakterskala, afskaffelse af gruppeeksamen og alt for få ressourcer til undervisning, der generelt nedskrives i betydning i forhold til forskningen, er ikke den bedste cocktail for en reel studentercentrering, der vil fastholde et universitetsstudium også som et dannelsesforløb. Den nye kompetenceorientering kunne meget vel risikere at blive murbrækker for en teknokratisering af undervisning og vejledning.

Det er i et sådant "politisk miljø", introduktionen af kompetencetænkningen på universiteterne i øjeblikket finder sted. Hvis man skal gribe de progressive fornyelsesmuligheder, der kan læses ind i kompetencetænkningen, eller som kompetencetænkningen har overtaget fra en anden universitetspolitisk dagsorden end den, der i dag er fremherskende, og som den umiddelbart skriver sig ind i, må den forestående indarbejdelse af kompetenceorienteringen i universiteternes undervisningspraksis konfrontere sig med hele denne komplekse problemstilling. Det lægger op til læreprocesser for alle involverede, hvor alle forudsætninger kan stilles til diskussion, og hvor man ikke blot gør, hvad man forventer, der bliver ønsket af en. En passende opgave for et universitet.

5. Planlagte og mulige videreførelser

Projektet fandt sted i regi af forsknings- og uddannelsesenheden UNIPÆD ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning på RUC. Erfaringerne fra projektet vil ligeledes blive inddraget i UNIPÆD's kommende aktiviteter, hvor nedenstående initiativer – med relevans for denne sammenhæng – er planlagt eller under overvejelse.

- Konkret vil der blive fulgt op på nærværende projekt gennem afholdelse af en konference i efteråret 2007. Her skal projektets resultater og perspektiver stilles til diskussion i et fremadrettet perspektiv, der – som en naturlig konsekvens af de særligt vellykkede sider af projektet – skal omhandle mulige tværinstitutionelle aktiviteter. Det er tanken, at et afsæt for diskussionerne skal være en status og erfaringsopsamling i forhold til de udviklingsprojekter, der blev besluttet på internatet i januar 2007. Konferencen vil rette sig mod samme type deltagerkreds som projektet med projektdeltagerne som en kerne. Et særligt punkt på konferencen vil være spørgsmålet om understøttelse eller institutionalisering af den netværksdannelse, der fandt sted i tilknytning til kurset, fx. i form af etablering af hjemmeside (eller anden IT-facilitet) og/eller tilbagevendende inspirationstræf eller -seminarer. Endelig er det tanken, at invitere Henrik Kaare Nielsen til at lægge op til en samfundspolitisk diskussion af kompetencetænkningens implikationer (som det var aftalt i forhold til det aflyste opfølgingsseminar i juni). En overvejelse er at arrangere tilbagevendende temaseminarer, noget der i givet fald skulle afstemmes med aktiviteter i DUN eller foregå i regi af DUN. (Der er planlagt et temanummer af Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift om kompetence, annonceret til udgivelse i 2009, med deadline oktober 2008. Måske kan resultater fra nærværende projekt indgå her.)
- Internt på RUC er det hensigten at etablere spørgsmålet om kompetencedannelse som en permanent dimension af UNIPÆD's forsknings- og uddannelsesmæssige profil. Det ligger i naturlig forlængelse af en række tidligere aktiviteter, herunder selvfølgelig nærværende projekt, men vil fremover blive opprioriteret. Hvorvidt det skal ske gennem særlige projekter eller snarere ved at integrere kompetencespørgsmålet stærkere i enhedens samlede aktiviteter og projekter eller ved en kombination, er ikke fastlagt.
- Derudover er det tanken, at UNIPÆD vil udbyde seminarer, der skal danne omdrejningspunkter for en erfaringsbearbejdning og perspektivering af brugen af kompetencebeskrivelser på de forskellige studier – med et særligt fokus på læringsperspektivet. Umiddelbart vil det være nærliggende at knytte dette tema til en diskussion af konsekvenserne for undervisningen af de vidtgående ændringer, der for tiden implementeres på universiteterne, nemlig sammen med kompetencebeskrivelserne indførelsen af den nye karakterskala og afskaffelsen af gruppeeksamen. Mere generelt vil sådanne seminarer kunne trække på erfaringerne fra efteruddannelseseksperimentet, både hvad angår arbejdsformer og deltagersammensætning. Det ville være ønskeligt, om der kunne etableres et udviklingsarbejde om studentercentrering.
- Et Fagdidaktisk Center er under opbygning på RUC, omfattende en række fagdidaktiske miljøer fra forskellige institutter, men organisatorisk lokaliseret til Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, dog ikke som en del af UNIPÆD. Et første temaseminar har handlet om arbejdet med det eksemplariske princip. Et perspektiv var her netop det, der i nærværende projekt er blevet kaldt "fra curriculumtænkning til kompetencetænkning". I forlængelse heraf kunne et forslag være, at forholdet mellem fagdidaktik og kompetencedannelse kan få en central placering i Centerets prioriteringer.